DOCUMENT RESUME

ED 086 035 FL 005 129

AUTHOR Bibeau, Gilles
TITLE La formation du professeur de langue etrangere [seconde] dans les universites du Quebec (The Training of Teachers of Second Languages in the Universities of Quebec).
PUB DATE 73
NOTE 17p.; Paper presented at the 5th International Colloquium of the International Association of Audio-Visual Methods, Brussels, Belgium, August 27 through September 1, 1973

EDRS PRICE MF-$0.65 HC-$3.29
DESCRIPTORS College Curriculum; College Faculty; Curriculum Design; Elementary School Teachers; English; English (Second Language); French; Language Instruction; *Language Teachers; *Linguistics; Modern Languages; Secondary School Teachers; *Teacher Education; Teacher Improvement; Teacher Programs; *Teacher Qualifications; *Universities
IDENTIFIERS Canada; *Quebec

ABSTRACT

The training of teachers of second languages and linguistics in universities located in the Province of Quebec, Canada, is examined in this article. University degree programs in English, French, modern languages, linguistics, and teaching methods or education are outlined, including general program requirements for the B.A., M.A., and Ph.D. programs at Laval, the University of Montreal, McGill, the University of Quebec, Sherbrooke, and Sir George Williams University. The second section discusses the educational problems facing the Quebec Ministry of Education and universities involved in the updating and modernization of teacher training programs for language teachers. The author emphasizes the importance of four areas considered to be the foundation of all language teacher programs: (1) knowledge of the second language, (2) knowledge of the student's environment, (3) knowing the student, and (4) knowledge of teaching strategies. Curriculum content for future programs is also suggested. (RL)

FILMED FROM BEST AVAILABLE COPY

Communication présentée au Vᵉ Colloque de l'AIMAV, Bruxelles, 1973

ED 086035

La formation du professeur de langue étrangère (seconde) dans les universités du Québec

U S DEPARTMENT OF HEALTH, EDUCATION & WELFARE
NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION
THIS DOCUMENT HAS BEEN REPRODUCED EXACTLY AS RECEIVED FROM THE PERSON OR ORGANIZATION ORIGINATING IT. POINTS OF VIEW OR OPINIONS STATED DO NOT NECESSARILY REPRESENT OFFICIAL NATIONAL INSTITUTE OF EDUCATION POSITION OR POLICY

par

Gilles Bibeau *

La formation universitaire du professeur de langue étrangère ou de langue seconde (au Canada, la deuxième langue ne peut être appelée "étrangère" sans que quelqu'un se sente blessé ou diminué dans sa qualité de citoyen à par entière) a pris depuis quelques années une importance de plus en plus grande. C'est sans doute là le reflet de problèmes politiques intérieurs aussi bien que l'effet de la participation canadienne à l'effort international dans ce domaine.

Cette importance plus grande attachée aux langues secondes n'a cependant pas encore porté tous ses fruits au niveau des universités. De plus en plus de personnes s'intéressent toutefois à la réforme des programmes de formation des professeurs de langue seconde et on peut espérer que d'ici quelques années non seulement la préparation des maîtres sera plus complète et plus spécifique mais la recherche sur des questions relatives à l'apprentissage des langues secondes aura pris place dans le programme.

FL 005 129

* professeur à l'Université de Montréal et président de l'Association Canadienne de Linguistique Appliqué (ACLA).

Le facteur le plus stimulant est sans doute le fait que la langue seconde s'enseigne de plus en plus à l'école élémentaire et touche une population beaucoup plus considérable qu'auparavant. Sans porter de jugement sur les fondements de cette tendance, il parait certain qu'il faudra préparer des maîtres spécialisés pour l'élémentaire aussi bien que pour le secondaire et pour les adultes. On peut même penser que pendant un certain temps les maîtres de langue seconde auront une meilleure formation que les maîtres de langue maternelle. Mais ce n'est pas encore le cas. Ce qui est le plus évident pour le moment, c'est que la majorité des professeurs de langue seconde qui enseignent dans les écoles publiques (ou d'Etat), surtout à l'élémentaire, n'ont pas de formation universitaire.

Je voudrais parler aujourd'hui des programmes offerts actuellement par les universités du Québec et de projets qui sont en préparation. En conclusion, je dirai quelques mots des expériences et des recherches en cours au Canada en ce qui a trait à l'apprentissage des langues secondes.

I Les programmes actuels

A) au 1er cycle

La plupart des diplômés qui oeuvrent dans l'enseignement des langues secondes ont une préparation inégale et sont issus de départements universitaires très variés.

Un certain nombre ont un premier grade dans la langue qu'ils enseignent, d'autres ont une formation mixte: langue - pédagogie, d'autres n'ont pratiquement aucune formation universitaire dans la langue enseignée mais sont diplômés en pédagogie, enfin quelques-uns ont un B.A. en linguistique ou un certificat d'aptitudes.

(1) Premier grade spécialisé (B.A. ou licence) en français (dans les universités francophones) et en "English" (dans les universités anglophones)

Le programme du B.A. spécialisé en études françaises ou anglaises comporte un ensemble de cours obligatoires et de cours optionnels de trois ans portant presque exclusivement sur la littérature, sur la création littéraire et sur la critique. Une très grande variété de sujets y sont abordés, autant des oeuvres anciennes que le théâtre et le roman contemporain. L'objectif du programme n'est évidemment pas de former des professeurs mais d'initier à la culture littéraire par le texte et la dissertation. Il s'adresse à des étudiants qui connaissent très bien la langue. La majorité des diplômés qui se dirigent vers l'enseignement oeuvrent en langue maternelle mais un certain nombre enseignent la langue seconde.

(2) B.A. spécialisé en anglais (universités francophones) ou en French (universités anglophones).

Le B.A. spécialisé en anglais ou en French comporte lui, en plus d'une étude générale de la littérature anglophone (britanique, américaine, anglo-canadienne), ou francophone (française de France ou du Canada) plusieurs cours avancés de langue, de "composition", parfois une introduction à la linguistique et quelques cours de préparation à l'enseignement. La grande majorité des diplômés se dirigent vers l'enseignement de la langue seconde.

(3) B.A. spécialisé en langues modernes

Les départements de langues modernes (allemand, espagnol, italien, russe, etc.) enseignent d'abord la langue puis la littérature. Les étudiants parviennent généralement, après trois ans d'études, à la maîtrise de la langue et à une connaissance de la civilisation et de ses oeuvres les plus importantes.

Ils possèdent aussi une initiation à la description linguistique appliquée à la langue.

La plupart des étudiants de langues modernes se cherchent un emploi de professeur de langue seconde.

(4) Le B.A. spécialisé (ou la licence) en éducation ou en enseignement

Les facultés des sciences de l'éducation ou certaines facultés des lettres offrent un programme de premier cycle comportant un tronc commun en éducation générale et des spécialisations dans les diverses sphères de l'éducation comme l'administration scolaire, l'enseignement élémentaire, l'enseignement secondaire, l'enseignement collégial, la docimologie, l'orthopédagogie, les techniques d'enseignement (audio-visuel, programmé, team-teaching) mais seul le programme des constituantes de Rimouski et de Trois-Rivières de l'Université du Québec offrent une spécialisation dans l'enseignement secondaire de l'anglais langue seconde. La langue maternelle ainsi que les autres matières du programme scolaire sont évidemment à l'ordre du jour. Ce programme comporte la plupart du temps la possibilité d'obtenir un permis d'enseignement du Ministère de l'Education.

(5) Le B.A. spécialisé en linguistique

Quatre universités québécoises sur six offrent un programme complet de formation en linguistique moderne, y compris pour trois d'entre elles un deuxième et troisième cycles. Il s'agit de cours de linguistique générale, de linguistique descriptive, de phonétique, de divers modèles d'analyse (structural, mathématique, transformationel), de linguistique historique et d'histoire de la linguistique. Elles offrent en plus un nombre variable de cours de linguistique appliquée à l'enseignement des langues secondes.

Là comme ailleurs un bon nombre d'étudiants s'orientent vers l'enseignement des langues secondes.

(6) Le B.A. mixte

Les règlements pédagogiques des universités prévoient depuis quelques années la possibilité de faire un premier grade mixte, soit sous forme de B.A. majeur-mineur, soit sous forme de concentrations optionnelles. Un majeur de deux ans dans une discipline (par exemple: langue ou linguistique) et un mineur d'un an en sciences de l'éducation (didactique), le mineur comportant l'obtention d'un permis d'enseignement, ou bien un choix de cours plus ou moins libre comportant une concentration variable dans une discipline (par exemple: langue ou linguistique) et une concentration en éducation (didactique).

Tous les étudiants gradués travaillent dans l'enseignement de leur concentration majeure.

(7) Les certificats (30 crédits de 15h) de rattrapage

Certaines universités du Québec, en collaboration avec le Ministère de l'Education et les Commissions Scolaires (entités administratives régionales) ont mis sur pied récemment un programme d'une année destiné à des enseignants qui peuvent se spécialiser dans l'enseignement de la langue seconde sans avoir à quitter leur emploi pour plus d'un trimestre à la fois. Les candidats doivent posséder une bonne connaissance pratique de la langue pour pouvoir s'y inscrire et consentir à consacrer deux étés en plus d'un trimestre durant l'année scolaire, et cela tout en continuant de toucher leur salaire et en conservant leur rang.

Le programme comporte des cours d'initiation à la psychologie de l'apprentissage, à la linguistique, aux techniques d'enseignement, à l'évaluation, à l'élaboration et à l'analyse de matériel didactique.

(8) CAPES (ou Diplôme d'Ecole Normale Supérieure)

L'Université Laval et l'Université de Montréal dispensent depuis plusieurs années un certificat d'aptitudes à l'enseignement avec spécialisation en langues secondes dont l'objectif est de procurer aux futurs professeurs un permis d'enseignement. Il s'agit d'un programme d'un an (30 crédits de 15h.) comportant surtout des cours de didactique générale et un stage pratique. Ce certificat sera remplacé dans un proche avenir par le programme du mineur en éducation. L'Université McGill l'offre en "French".

B) aux 2e et 3e cycles

(1) M.A. (ens.) Université de Montréal

Formule compacte de formation professionnelle avancée pour des étudiants ayant un premier grade dans la matière à enseigner ou un grade mixte mais n'ayant pas de permis d'enseignement. Ce programme comprend un tronc commun de pédagogie, de techniques A.V., de psychologie, et des concentrations dans les disciplines enseignées à l'école, dont les langues secondes. C'est un programme de 12 mois pleins comportant un stage de micro-enseignement sous la surveillance d'un conseiller d'université avec télévision en circuit formé, un stage d'enseignement pratique dans une école sous la surveillance d'un conseiller de résidence et un court mémoire portant sur une question pratique. C'est certainement la formule la plus pratique et la plus adéquate pour le moment. D'autres universités se préparent à instaurer un programme du même type.

(2) M.A. et Ph.D. didactique - Université de Montréal

Programmes destinés à des professeurs possédant un B.A. ou un M.A. et un permis d'enseignement. Ils comportent un certain nombre de cours et de séminaires choisis en fonction de la préparation antécédente de l'étudiant et en fonction de son sujet de recherche. Un mémoire de recherche d'une centaine de pages (M.A.) ou une thèse (Ph.D.) couronne ce grade.

(3) M.A. et Ph.D. linguistique - Université de Montréal et Université Laval ; M.A. - Université du Québec à Montréal

Programmes destinés à des étudiants possèdant un B.A. en linguistique ou un M.A. Ils comportent un certain nombre de cours et de séminaires choisis en fonction de la préparation antécédente de l'étudiant et en fonction de son sujet de recherche. Un mémoire (M.A.) ou une thèse (Ph.D.) pouvant porter sur un sujet appliqué à l'enseignement des langues termine le grade.

Il y a donc une multiplicité de programmes différents dans chacune des universités du Québec qui conduisent à l'enseignement des langues secondes soit dans les écoles publiques, soit dans les écoles spécialisées ou dans les entreprises privées ou d'Etat (Ministères). Cette situation n'est pas mauvaise en soi: elle manifeste toutefois une diversité d'opinion concernant la formation des maîtres et pose des problèmes énormes pour la classification des enseignants. Le tableau suivant donne la distribution des programmes en termes d'équivalents, car il existe des différences d'appellation et de programme entre les universités.

Universités

	1er cycle										2e & 3e cycle		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Laval (Québec)	x	x	x		x	x	x	x	x	x		x	x
de Montréal	x		x		x	x	x	x	x	x	x	x	x
Mc Gill (Montréal)		x		x		x	x	x	x	x		x	x
du Québec - Montréal	x					x	x	x	x			x	
- Trois-Rivières	x		x				x	x					
- Chicoutimi	x						x	x					
- Rimouski	x		x					x					
Sherbrooke	x		x			x	x	x					
Sir George Williams(Mtréal)		x		x		x			x				

(1) B.A. études françaises
(2) B.A. French
(3) B.A. études anglaises
(4) B.A. English
(5) B.A. langues modernes
(6) B.A. éducation
(7) B.A. linguistique ou Bacc. spéc. en linguistique
(8) B.A. mixte (maj.-min. ou concentrations variables)
(9) Certificat rattrapage
(10) CAPES - langue seconde
(11) M.A. enseignement - professionnel
(12) M.A. didactique des langues secondes ou l'équivalent
(13) Ph.D. didactique des langues secondes ou l'équivalent

II Les projets d'avenir

A) Principes généraux

Il ne fait plus de doute que l'enseignement des langues est devenu un métier ou une profession et que les professeurs doivent recevoir une formation complète, c'est-à-dire multi-disciplinaire. Cela est vrai aussi bien pour la langue maternelle que pour la langue seconde ou étrangère. Des disciplines comme la linguistique et la docimologie exercent une influence grandissante dans les milieux de l'éducation et plusieurs universités lui accordent une place de plus en plus importante dans leurs programmes de formation des professeurs de langue.

De plus, des tâches importantes entrent lentement dans les préoccupations du Ministère de l'Education et des universités, tâches qui sont appuyées par une plus grande facilité d'obtenir des fonds d'opération et de recherche. Parmi ces tâches, on peut relever:

- le recyclage des maîtres déjà en place et la récupération de professeurs doués;
- la formation moderne des nouveaux maîtres;
- la formation de chercheurs en didactique des langues;
- la planification et l'organisation de la recherche opérationnelle (côté professeur) et le développement des techniques: organisation de la matière, utilisation des moyens, contrôle des résultats;
- la planification et l'organisation de la recherche fondamentale (côté-élève): processus d'apprentissage, paramètres individuels, facteurs socio-culturels, etc.

La tendance actuelle dans les universités du Québec est de repenser et de réorganiser les programmes de formation des professeurs de langues en intégrant diverses disciplines autour de cet objectif commun.

On est généralement d'accord sur le contenu de ces programmes. On considère que le futur professeur de langue seconde doit connaître la langue, connaître le milieu où il enseigne, connaître les enfants, les adolescents ou les adultes à qui son enseignement s'adresse, connaître les diverses stratégies d'enseignement et les problèmes qui peuvent se poser et faire un stage pratique en laboratoire, puis en classe.

(1) Connaissance de la langue

Il n'est pas indispensable (et surtout pas toujours possible ni pratique) que le professeur soit un autochtone du pays ou de la région dont il enseigne la langue, mais il est absolument nécessaire qu'il parle la langue couramment. Les moyens audio-visuels comme les rubans magnétiques, les photos, les films, les rubans magnétoscopiques ne peuvent remplacer les performances linguistiques et culturelles du professeur. On considère de plus en plus que le professeur est un interprète ou représentant, souvent le seul, de la communauté dont il enseigne la langue et que sa compétence doit refléter cette qualité.

Dans un Etat comme le Québec où les bons bilingues anglais - français sont assez nombreux, on peut se permettre d'exiger la connaissance de la langue seconde à l'entrée de l'université sans être trop injuste pour les candidats professeurs.

Quant aux connaissances culturelles souhaitées chez le professeur, il faut mentionner qu'elles sont généralement bonnes, mais que par ailleurs le milieu est beaucoup plus exigent car son mode de vie est extérieurement identique à celui de l'autre communauté et que le professeur risque de ne pas avoir ce petit cachet légèrement exotique du professeur de langue étrangère.

Il y a à ce sujet une situation un peu particulière au Québec: les professeurs d'anglais dans les écoles francophones sont en très grande majorité des Québécois francophones alors que les professeurs de français dans les écoles anglophones sont des anglophones, des Européens ou des Nord-Africains. Cette situation est due en grande partie à la méfiance ou au mépris des communautés

linguistiques l'une à l'égard de l'autre ou à leur incompréhension mutuelle pour des raisons historiques et socio-économiques.

(2) Connaissance du milieu

Quelle que soit son origine, le professeur de langue seconde doit pouvoir entrer en contact avec ses élèves et se placer sur la même longueur d'onde. Pour ce faire, il doit apprendre à observer son milieu de travail et l'université doit lui procurer certaines connaissances et certains instruments qui lui permettront de décoder dans le détail et d'interpréter correctement les valeurs et le contenu social et culturel véhiculés par le milieu.

Les effets produits par son intervention d'origine étrangère doivent être prévus dans la mesure du possible pour qu'il parvienne à les doser convenablement. Si les interventions sont perçues comme des tentatives d'assimilation ou d'abandon, serait-il temporaire, de l'identité sociale, elles risquent de susciter des réactions globales, conscientes ou inconscientes, de passivité sinon de refus systématique. C'est pour cette raison qu'il est peut-être préférable, dumoins dans les premières années du secondaire, c'est-à-dire au moment où la conscience sociale des enfants se développe le plus rapidement, que le professeur soit de la même origine que ses élèves... Mais c'est là une question fort complexe que je n'entends pas débattre ici.

Quoi qu'il en soit, il est certain qu'un professeur conscient de ces problèmes est mieux préparé pour y faire face qu'un professeur qui ignore les pièges tendus par la situation d'un groupe homogène, vivant dans un milieu homogène, à qui on tente d'apporter des valeurs étrangères.

(3) Connaissances des enseignés

Tous savent qu'il existe une différence entre un enfant, un adolescent et un adulte. Mais encore? Quelle différence? Et qu'est-ce que cela implique comme attitude, comme démarche, comme procédé?

Tout le monde sait depuis toujours que les enfants apprennent beaucoup plus vite et beaucoup mieux que les adultes. Ce qui est récent cependant, c'est qu'il semble exister des âges critiques et des variations importantes dans l'attitude et dans l'aptitude à l'apprentissage d'une langue seconde attribuables aux divers stades d'évolution ou de maturation intellectuelle et psychologique.

La langue maternelle des enseignés n'est pas non plus sans présenter des caractéristiques tantôt différentes, tantôt semblables à celles de la langue seconde. On sait par expérience qu'une faute en langue seconde est généralement issue d'un calque de la langue maternelle, qu'il soit au niveau de la surface ou au niveau des structures plus profondes. Cette observation doit entraîner des tactiques d'enseignement et des modes de présentation qui tiennent compte, dumoins lorsque les classes sont homogènes, de la langue maternelle des élèves.

Pourtant, la question qui me semble la plus complexe et la plus difficile, c'est-à-dire celle sur laquelle nous avons le moins de renseignements valables, est celle des centres d'intérêt. Nous savons que les enfants jouent au ballon et que les adultes conduisent des voitures, mais que savons-nous de ce qui les intéresse vraiment? Jusqu'à maintenant, nous avons reproduit dans nos manuels et nos classes les activités contumières des élèves, mais n'avons-nous pas échoué, plus souvent qu'autrement, dans notre tentative d'intéresser les élèves? Les intérêts sont peut-être trop individuels et trop variables pour que nous puissions en arriver à des conclusions pratiquables... ou encore notre enseignement est peut-être trop "communautaire", pas assez individualisé. Bref, il y a là matière à réflexion et à recherche.

Par ailleurs, nous pouvons dire un certain nombre de choses sur l'acquisition des connaissances, nous avons des modèles, encore trop théoriques hélas!, sur le fonctionnement des mécanismes de perception et sur les opérations mentales, nous savons qu'il y a des procédés qui sont plus efficaces que d'autres, nous pouvons définir les éléments à enseigner en termes d'objectifs de comportement, nous pouvons prédire les erreurs les plus fréquentes et les moments stratégiques du déblocquage, etc.

Le futur professeur de langue doit avoir accès à des discussions et à des expériences sur toutes ces questions relevant de la psychologie et de la psycho-linguistique, ne serait-ce que pour lui éviter un emballement excessif pour des principes qui n'ont souvent qu'un fondement empirique vague.

(4) Stratégies d'enseignement

Le mot "stratégies", au pluriel, ne fait pas très français dans ce sens, mais je le trouve commode pour désigner les diverses actions combinées destinées à vaincre ou à contourner les obstacles de l'apprentissage.

Le mot fait également appel à divers plans et à un art d'arrangement du matériel didactique en fonction des objectifs.

Les stratégies de l'enseignement des langues touchent aussi bien la question des horaires que celle des manuels en passant par la présentation de la leçon, la confection des exercices, la préparation des illustrations, la composition de l'examen, etc.; elles impliquent aussi la définition des objectifs minimaux successifs et la rentabilité pédagogique et didactique des interventions du professeur. Elles constituent en quelque sorte le noeud de toute l'affaire.

Néanmoins, il me parait essentiel que le professeur de langue prenne conscience qu'il joue un rôle précis dans les stratégies et qu'il est encore et plus que jamais le seul élément indispensable, après l'élève, dans cette opération où les inconnues et les imprévus sont plus nombreux que les points de repère sûrs et où la perfection des machines n'arrive pas à remplacer la chaleur et l'affection.

Malgré le fait qu'on sache bien des choses mais qu'on ignore l'essentiel sur le fonctionnement du cerveau et sur celui de la langue, il semble de plus en plus évident aux chercheurs en sciences humaines que là plus qu'ailleurs l'interdisciplinarité s'impose. S'il est vrai qu'on peut isoler les divers aspects d'une langue pour des fins de discussion et d'analyse, il demeure que, le professeur dans sa classe ne peut que vivre et qu'agir dans la globalité de la situation. Il est donc nécessaire qu'une formation professionnelle débouche, au niveau du premier grade tout au moins, sur la pratique en laboratoire et encore mieux en salle de classe avec d'authentiques élèves.

B) Programmes

(1) Le contenu général

Pour répondre à tous les objectifs et à toutes les question soulevée jusqu'ici, il convient de penser à un modèle général de contenu qui intègre plusieurs disciplines qui, par ailleurs, ont acquis leur autonomie"académique".

Les nouveaux projets des universités tendent à peu près tous vers un idéal semblable: il existe en effet de plus en plus de contacts entre les spécialistes de cette question,qui sont peu nombreux et qui ont l'occasion de se rencontrer lors de colloques des diverses associations (Ass. Canadienne de Linguistique (ACL), Ass. Canadienne Française pour l'Avancement des Sciences (ACFAS), Association Québécoise des Professeurs de Français (AQPF), etc.) et à l'occasion de réunions de comités interuniversitaires ou de comités du Ministère de l'Education. Ce contenu peut se résumer de la manière suivante:

a) un quart de langue avancée (grammaire supérieur, stylistique), de linguistique générale et descriptive et de phonétique;

b) un quart de psychologie de l'apprentissage, de docimologie, de sociologie et d'anthropologie;

c) un quart de pédagogie, de didactique des langues (linguistique appliquée), de techniques audio-visuelles;
d) un quart de travaux pratiques dans les divers cours, y compris un stage d'enseignement micro-gradué en laboratoire et un stage d'enseignement dans une classe réelle, avec obtention du permis d'enseignement.

La question la plus importante à discuter est sans doute celle des juridictions en ce qui concerne les diverses disciplines: qui prendra la responsabilité de faire la psychologie ou la linguistique, par exemple? Les départements de psychologie et de linguistique respectivement, dans le cadre de leur programme normal, ou bien l'éducation qui alors adaptera les cours aux besoins immédiats de ses étudiants?

L'argument en faveur de la première solution est que la psychologie et la linguistique seront, à la longue, mieux protégés et plus modernes si elles sont enseignées par des spécialistes bien encadrés: en d'autres termes, il vaut mieux laisser la linguistique aux linguistes professionnels et la psychologie aux psychologues professionnels.

L'argument en faveur de la seconde solution est qu'une intégration de diverses disciplines ne peut se faire qu'en fonction d'un objectif spécifique, par des personnes qui ont toutes des intérêts communs.

On admet par ailleurs que le programme ait une administration unifiée, de préférence dans une faculté des sciences de l'éducation dont c'est l'objectif naturel de former des professeurs.

(2) Les règlements pédagogiques

Les problèmes les plus urgents se situent au niveau des écoles élémentaires et secondaires, car comme dans beaucoup de pays, les adultes ont été choyés par les universités (qui offrent des cours de langue) et les commissions scolaires québécoises en ce sens que les professeurs de langue seconde aux adultes sont presque tous diplômés et souvent spécialisés en didactique

des langues, alors que les professeurs des écoles publiques sont professionnellement incompétents, dans la majorité des cas.

Cette situation peut avoir des conséquences sur les règlements pédagogiques des universités, car il n'est pas possible de déplacer une majorité de professeurs de langues des écoles: il faut leur offrir toutes les chances de se recycler sans qu'ils aient à abandonner leur emploi pour des périodes prolongées, que les autorités scolaires se mettent un fardeau financier trop lourd sur les épaules ou que les programmes soient au rabais.

Il faut songer à des cours du soir et d'été ou groupés par trimestres indépendants. Il faut aussi offrir ces cours dans le milieu scolaire ou tout au moins dans des régions scolaires où les déplacements et la résidence à l'université sont réduits au minimum.

On peut envisager des certificats de 30 crédits chacun répartis sur une période de 5 ou 6 ans et répétés dans diverses régions scolaires au besoin. Mais alors il n'y aura pas assez de spécialistes dans les universités et on devra préparer sans doute des programmes conjoints.

Le recyclage des professeurs par les universités ne se fera donc qu'avec la collaboration du Ministère de l'Education et celle des Commissions Scolaires.

Quant à la formation des futurs enseignants de langue seconde, elle peut se faire normalement, dans les cadres scolaires habituels, c'est-à-dire:

B.A. didactique des langues	3 ans
M.A. enseignement des langues	1 an sans mémoire
ou	
M.A. didactique des langues	1 an + mémoire
Ph.D. " " "	2 ans + thèse

Conclusion

Certaines villes du Canada, principalement du Québec et de l'Ontario, sont des foyers actifs de bilinguisme. Depuis quelques années, des initiatives nouvelles ont donné lieu à divers programmes de classes bilingues dans les écoles élémentaires et même en maternelle. Ces classes ont pris le nom ambigu de "classes d'immersion".

Ces "classes d'immersion" consistent essentiellement à donner le programme scolaire ordinaire, en partie ou en totalité, dans la langue seconde. Sur une bonne quinzaine de projets, il y en a quelques-uns qui font l'objet de diverses recherches sur les effets du bilinguisme précoce aux plans psychologique, scolaire et social, mais ces recherches n'ont été amorcées que récemment. On comprend que des sujets aussi complexes ne se laissent pas cerner facilement et qu'il faudra sans doute quelques décennies avant de pouvoir obtenir des données sûres. Ce sont les questions méthodologiques qui constituent les difficultés les plus grandes.

Un autre centre important de recherche a commencé à publier ses travaux: il s'agit du Centre International de Recherche sur le Bilinguisme de l'Université Laval de Québec.

Enfin plusieurs mémoires de maîtrise et thèses de doctorat dans les universités portent sur des problèmes d'enseignement ou d'apprentissage des langues. On peut se renseigner sur ces sujets en s'adressant au Service de diffusion de l'information, Secrétariat de l'ACLA, Institut des langues vivantes, Université d'Ottawa, Canada.

Au total donc un Etat et un pays qui ont un grand besoin de professeurs de langues secondes spécialisés et qui se préparent à les former. Un Etat et un pays qui peuvent profiter beaucoup d'un colloque comme celui de l'AIMAV et d'une collaboration étroite avec divers pays intéressés.